

Nagy Zoltán

VÁLTOZÓ ISKOLA – VÁLTOZATLAN ANYANYELVOKTATÁS?

A TANÁRKÉPZÉS KIHÍVÁSAI AZ ANYANYELVI NEVELÉS ÉRTELMEZÉSEINEK KONTEXTUSÁBAN¹

BEVEZETÉS

Ma már szinte közhelynek számít, hogy az anyanyelvi nevelés megújításra szorul. A célok, tartalmak és módszerek tekintetében számos javaslat, felvetés születik a szakirodalomban. A javaslatok túlnyomó többsége a nyelvtudomány felől érkezik, azonban – részben a nyelvtudomány irányzatainak sokfélesége miatt – ezek többnyire egy-egy kérdés- vagy problémakört elemeznek, rendre az adott nyelvészeti szemléletmód kívánalmainak megfelelően. (Ez alól kivételt leginkább csak a társasnyelvészet jelent, amelynek szerepéről a későbbiekben bőven lesz szó.) A neveléstudomány szakirodalmában e felvetések jórészt reflektálatlanok maradnak, és inkább célokat, elvárásokat fogalmaznak meg. Ez természetesen nem értékítélet, hiszen a megújulás akkor lehet sikeres, ha napjaink aktuális igényeihez igazodik, és képes hosszú távon szolgálni a tanulók érdekeit.

A tanulmány címe rögtön magyarázatot igényel. Az iskolával – és ezen belül az anyanyelvoktatással – szemben támasztott társadalmi igények ál-

¹ A publikáció megjelenését az *Effects of Institutional Integration on student achievement in Higher Education* c. kutatás, a RH/885/2013 számú pályázati projekt keretében a Debreceni Egyetem támogatta.

landó változást mutatnak. Aligha beszélhetünk ezen igények gyökeres cserélődéséről, inkább arról van szó, hogy bizonyos jelenségek idővel hangsúlyosabbá vagy kevésbé hangsúlyossá válnak. Napjainkban elsősorban a kommunikációs technológiák kiteljesedése kíván válaszokat az anyanyelv-oktatás részéről. Ezzel szemben az anyanyelvi nevelés szemlélete évtizedek – vagy még hosszabb ideje – változatlan. Ez nem meglepő, hiszen az anyanyelv az emberi élet meghatározó eleme, amelyhez valamennyi beszélő érzelmiileg is viszonyul (például helyesség, értékesség, stb. megítélése: Trudgill 1997: 58), érdeklődik iránta (Szilágyi N. 2000: 11), értékeli és vele kapcsolatban értékítéleteket alkot (Kiss 2002: 134–145). A nyelvtanórán tanult ismeretek jó részét – a nyelvvel nem hivatásszerűen foglalkozó szakemberek kivételével – a beszélők többnyire elfelejtik, ugyanakkor a szemléletmód, a viszonyulás (tulajdonképpen a nyelvi nevelés látens tartalmi) hosszú időn keresztül fennmarad, és mély nyomot hagy egy-egy generáció felfogásában. A nyelvi nevelés szemléletmódját ezért eredménytelen is lenne radikális tantervi reformok útján formálni, hiszen – a pedagógiai konstruktivizmus elveinek megfelelően – ez esetben az iskolában szerzett tudás és a közvélekedést tükröző hozott tudás szembenállása kizárná a más szemléletmódot (Nahalka 2003: 122). Mindezek miatt alapos, nyelvészeti és pedagógiai szempontból is megalapozott és megtervezett változtatások szükségesek. Szemléletváltásra természetesen szükség van, ugyanakkor ennek pedagógiai implementációja csak részletes és következetes kidolgozási szakasz után lehet sikeres. Az első, és vélhetően legnehezebb lépés a leendő pedagógusok oktatóinak, tehát a tanító- és tanárképzésben tevékenykedő szakembereknek a megnyerése. Ezzel kapcsolatban tisztázni kell az anyanyelvi tantárgypedagógia szerepét.

Az anyanyelvi nevelésben célként kitűzött változtatások kidolgozásában a neveléstudományok közül elsősorban az anyanyelv-pedagógia illetékes. Az anyanyelvi tantárgypedagógia és az ilyen jellegű kurzusok tradicionálisan mint szakmódszertanok voltak jelen a felsőoktatásban. A szakmódszertan tankönyvei – ahogyan az elnevezés is sugallja – leginkább az osztálytermi oktatás-nevelés során alkalmazható, elsősorban a tradíciókon alapuló jó gyakorlatokat, eljárásokat összegezték (Rónai–Terestyéni 1959; Szemere 1971; Fülöp 1989; Nagy J. 1998; Bicskeiné 1999; Benczik 2008). A szakmódszertan és tantárgypedagógia megnevezések a hazai gyakorlatban meglehetősen következtelenek, hiszen – az előbb említett tankönyvek közül és azokon kívül is – számos módszertani (azaz „eljárástani”) mun-

ka is tantárgypedagógiának nevezi magát. Ennek ellenére kíváncsún tartjuk a tantárgypedagógia azon értelmezését, miszerint az „a tantárgyon keresztül történő nevelés és oktatás teljes vertikumát ragadja meg” (Tóth et al. 2011: 73). A cél természetesen az, hogy az említett szaktudomány megfeleljen ennek a célnak, függetlenül attól, hogyan is nevezi magát. Bár az idézett meghatározással általánosságban egyetérthetünk, az anyanyelvi tantárgypedagógia szerepének értelmezését érdemes tovább bővíteni. Tekintettel arra, hogy tárgya, az anyanyelv az ember életének szerves, meghatározó, elválaszthatatlan része, az anyanyelvi nevelés feladata nem szűkíthető le egyetlen tantárgyra, a nyelvtanra. (Ennek ellenére időnként nem tudatosodik, hogy a nyelvtanórán tanított vagy tanult magyar nyelv ugyanaz, mint amit más tanórákon, illetve az iskolán kívül hallunk.) Korábban már említettük, hogy az anyanyelvről iskolában szerzett „tudás”, vagy pontosabban az azzal kapcsolatos szemlélet elsősorban látens alakul ki (a „rejtett tanterv” jelenségéhez lásd Szabó 1988), ezért fontos szerepe van annak, hogy a tanárok mindegyike (nem csak a magyartanár) – szándékoltan vagy sem – mit közvetít a magyar nyelvről. Ebből adódóan az anyanyelvi tantárgypedagógia érdeklődési körébe – függetlenül attól, hogy az elnevezésben a tantárgy szó szerepel – a tanárképzésnek, legalábbis a tanárképzés nyelvi oldalának is bele kell tartoznia.

Az anyanyelvoktatás szemléletének viszonylagos állandósága mögött a nyelv nyelvtudományi értelmezése mögött meghúzódó szemléletbeli azonosságok állnak. A továbbiakban ezért áttekintjük az anyanyelvről vallott nézetek fontosabb elemeit. A továbbiakban a nyelv hosszú időn keresztül – és napjainkban is – meghatározó „hagyományos”, ezt követően „társas” megközelítéséről fogunk beszélni, majd elemezzük a felvázolt sajátosságok anyanyelv-pedagógiai következményeit. Természetesen e megközelítések csomópontjainak mindegyike nem vetíthető rá egy-egy nyelvészeti iskola vagy nyelvész nézeteire, ugyanakkor – bár sokszor implicit módon – ezek meghatározóak a nyelvről vallott felfogásban. (Az ehhez hasonló, összefoglaló szemléletmód létjogosultságához lásd Bezeczky 2002 23) Végül az anyanyelvi nevelés és a tanárképzés kapcsolatát elemezzük, megemlítve egy vonatkozó empirikus kutatás néhány eredményét. A továbbiakban bemutatott értelmezési keret remélhetőleg hozzásegít ahhoz, hogy megértsük a szemléletváltás fontosságát, s szemléletünk túlmutat majd a grammatikaközpontú vs. kommunikációközpontú (vagy elmélet- vs. gyakorlatközpontú) felfogás oppozícióján (B. Nagy 2005: 42–45; Kántor 2005: 110;

Fóris-Ferenczi 2007), amelyet a kérdéskör leegyszerűsített értelmezésének tartunk. A továbbiakban megfogalmazottaknak nem célja, hogy bizonyos nyelvészeti iskolákat vagy szemléletmódot minősítsen, hiszen valamennyi megközelítés hozzájárult a nyelvről való ismeretek bővüléséhez. A kritikai attitűd tehát azt a célt szolgálja, hogy az egyes megközelítések anyanyelv-oktatásban való alkalmasságát vizsgáljuk felül.

A NYELV „HAGYOMÁNYOS” ÉRTELMEZÉSE

A nyelvről való gondolkodás elméleti-nyelvfilozófiai háttérének feltárásában mérföldkönek számít Békés Vera *A hiányzó paradigma* (1997) című munkája. Az ebben megfogalmazott nézetek a nyelvtudomány – azon belül a társasnyelvészet – fogalmainak, kategóriáinak tisztázásához jelentősen hozzájárultak (Sándor 1999; Fehér 2004; Fehér 2012), ugyanakkor az anyanyelv-pedagógia területén hatástalanok maradtak. A nyelvfilozófiai nézetrendszer osztályozására Békés a wittgensteini privát (karteziánus)–nemprivát elkülönítést alkalmazza (1997: 33), amely alkalmas arra, hogy az egyes nyelvészeti iskolák közötti szemléletbeli azonosságokra és különbségekre rávilágítsunk. A Békés által elkülönített paradigmák közül tanulmányunkban az előbbit „hagyományos”, utóbbit „társas” szemléletnek nevezzük. Az alábbiakban, hogy a meghatározó tulajdonságok explicit megjelenését érzékletes példákkal mutassuk be, több szó szerinti idézetet is közlünk.

A magyar nyelvtudomány 20. századi történetében meghatározó, kano-nizált irányzatoknak az újgrammatizmust, strukturalizmust, valamint a generatív és posztgeneratív nyelvészetet tekintjük, amelyek szemléletmódja inkább analitikus, mintsem holisztikus (Fehér, 2008: 21). A magyarországi anyanyelvoktatásra újabban a generatív nyelvészet próbál hatást gyakorolni (s ez többnyire valóban nem több próbálkozásnál), ugyanakkor kétségtelen, hogy az anyanyelvi nevelés szemléletét leginkább a strukturalizmus határozta-határozza meg.

A szemléletmód atyjának Ferdinand de Saussure-t tartjuk, akinek tevékenységét alapvetően az újgrammatizmus és a szociológia fejlődése befolyásolta (H. Tóth 1996: 159). É. Durkheim nézetei (kollektív lélektan; a társadalom szervezési forma) analógiául szolgálhattak Saussure-nek a nyelv értelmezéséhez, ennek nyomán a nyelv formaként jelenik meg,

amely a kollektív tudatban található (H. Tóth 1996. 159). Egészen pontosan: a nyelv „a nyelvezetnek a társadalmi, az egyénen kívül eső része, amelyet az egyén egymagában sem megalkotni, sem módosítani nem tud; ez csak valamiféle, a közösség tagjai között létező megállapodás következtében létezik” (Saussure 1967: 32), továbbá „a nyelv úgy él a társadalomban, mint a valamennyi agyban tárolt lenyomatok összessége, körülbelül úgy, mint egy szótár, amelynek azonos példányaait szétosztották az egyének között” (Saussure 1967: 37). A nyelv tehát egységes és homogén természetű, szabályokból álló rendszer, amelynek feladata a kommunikáció lehetővé tétele.

A nyelv saussure-iánus felfogása lényegében meghatározta a nyelvről való gondolkodást a múlt században, noha Saussure idézett alaptételei időnként csak rejtetten jelentek meg. Meglehetősen explicit módon jelenik meg a karteziánus, homogén, kommunikatív funkciót hangsúlyozó funkció az akadémiai nyelvtanban: a nyelv „eszköz, mellyel az egy nyelven beszélők – az egy nyelvközösséghez tartozók – tudattartalmakat közölhetik környezetükkel, sőt mellyel saját tudatukban önmaguknak is rendezett formába önthetik, megformálhatják, világosan kifejezhetik gondolataikat [...] Nyelv nélkül nincs semmiféle emberi társadalom. [...] A nyelvnek az egyén tudatától független létezését és materiális valóságát is ez a társadalmi használat igazolja legvilágosabban” (Tompá 1961: 7). A nyelv rendszerjellegét a következőképpen fogalmazzák meg: „Minden egyes nyelv működését elemeinek általános kategóriái, ezek összefüggései és elvont használati szabályai határozzák meg” (Tompá 1961: 21). A „működés” szó használata nem véletlen: többször hangsúlyozzák a beszélés és beszédértés gépies jellegét, a nyelvi jelek és szabályok gépies társítását (Tompá 1961: 13).

A magyar nyelv „hagyományos” szemléletű leírásának legújabb strukturális háttérű munkája a *Magyar grammatika*. Bár előszavában magát az anyanyelvoktatás etalonjának szánja, szemléletmódja alapjaiban megfelel a korábbi leíró nyelvtenének. Bevezetésében a következő meghatározással élnek: „A nyelv elemrendszer és az elemek használati szabályainak rendszere, melynek ismeretében, alkalmazásával megvalósítható a legfontosabb emberi kommunikációs tevékenység: a beszéd. A beszéd a nyelvhasználat legfontosabb megjelenési formája” (Lengyel 2000: 23).

Mivel a vizsgálatok tárgya „a” nyelv, elvben a nyelvváltozatok akár egyenértékűek is lehetnének. Ennek ellenére rendre összemosódik „a”

nyelv fogalma a sztenderd nyelvváltozattal. Ebben szerepet játszik az a körülmény, miszerint Magyarországon „a standard nyelvváltozat felsőbbrendűségét különböző csatornákon hirdetik (ebbe beleértve az írás-olvasás tanítását is), ennek a felsőbbrendű változatnak a fontosságát az emberek tudatába plántálják és e tudást fenntartják, igaz, ez a nyelvi tudás nem mindig pontos” (Kontra 2005: 176). Igen kifejező az akadémiai nyelvtan megfogalmazása: „Az irodalmi nyelv [...] a nemzeti nyelvnek a községtől általában legfőbb mintának, követendő eszménynek tekintett, csiszolt, országszerte legegységesebb rétege.”, ezzel szemben „a társalgási nyelv fogad be könnyen irodalmiatlan, olykor valósággal alsóbbrendű, de divatos kifejezésformákat” (Tompai 1961: 26–27). Tekintettel arra, hogy az egyes nyelvváltozatokkal, nyelvi formákkal kapcsolatban a leíró nyelvtanok bőségesen fogalmaznak meg értékelő ítéleteket, nem véletlen, hogy a nyelvművelő tevékenység a nyelvtudomány szerves részeként volt jelen.

A generatív nyelvészet – bár a kutatók egy része tudományos forradalomként értelmezi (ennek újragondolásához lásd Cseresnyési 2009) – lényegében az eddigiekben vázolt jellegzetességek szélsőséges megnyilvánulását hozta magával. Az „ideális beszélő” koncepciója révén lényegében egy senki által nem beszélt, homogén, atomisztikus és szabályközpontú nyelv képe rajzolódik ki: mondattana „azon mondattani műveletek és megszorítások minél teljesebb és pontosabb leírására törekszik, melynek alapján a magyar szókincs elemeiből a lehetséges magyar mondatok – és csakis azok – előállíthatók” (É. Kiss 1999: 17). Az előbbieken vázolt jellegzetességeinek bemutatása korántsem volt teljes, ugyanakkor ezen összegzés alapján megérthetjük a „hagyományos” anyanyelvoktatás jellemzőit.

A NYELV „HAGYOMÁNYOS” ÉRTELMEZÉSÉNEK KÖVETKEZMÉNYEI AZ ANYANYELVOKTATÁS SZEMLELETÉRE NÉZVE

Az anyanyelvoktatás minőségét nem pusztán a mögötte álló emléleti meg-alapozottság, de a tankönyv minősége, a tanár személye, személyes értékrendje, az osztály közössége stb. is meghatározza. A most bemutatott anyanyelv-oktatási szemlélet ezért „tisztá” formájában minden bizonnyal nem volt és nincs jelen a magyar oktatásban, ugyanakkor számos eleme a

mai napig meghatározó. A nyelv „hagyományos” felfogásán alapuló nevelési irányvonal – az áttekintett sajátosságoknak megfelelően – grammatikaközpontú és erősen normatív szemléletű. A nyelvi „rendszer” szabályalapú felfogása értelmében a grammatika (nyelvi szintek) bemutatása hangsúlyos. Mivel a cél „a” nyelv szabályainak (valójában a sztenderdnek mint igényes, a többinél értékesebb nyelvváltozatnak) a megtanítása, szemléletét alapvetően a leírás (deskripció) és előírás (preskripció) kölcsönös viszonya jellemzi. Mivel az eszményített nyelvváltozat – a beszéd gépies jellege miatt – szorgalmas tanulással elsajátítható, a kitűzött cél ennek elérése és használata más nyelvváltozatok (köztük a nyelvjárások) rováására (felcserélő nyelv szemlélet). Mivel a helyes nyelvi kifejezésre (Szemere 1971: 20; Bicskeiné 1999: 33) nevelés kitüntetett cél, a nyelv-művelés kiemelt szerepet kap.

A magyar nyelv szabályainak megtanítása úgy történik, hogy a szabály fogalmának különböző értelmezései háttérben maradnak. A tankönyvekben nem különülnek el megfelelően az értelmezések, ezért a nyelvtani (fonotaktikai, morfoszintaktikai), helyesírási, nyelvhelyességi szabályok egyforma súllyal „a” nyelv szabályaiként jelennek meg. A normatív szemlélet miatt e szabályok alkalmazása számonkérhető, az azoktól való eltérés normaszegést jelent. Mivel a nyelvhasználat alapján a nyelvet használó embert is minősítjük (a „nyelvi értékítélet” fogalmához lásd Kiss 2002: 144–145), a nyelvi diszkrimináció valós veszélyt jelent (Sándor 2001).

Hogyan jelenhet meg a tanításban egyetlen egységes, homogén, eszményített nyelvváltozat, ha mindenki (s így a tanulók számára is) nyilvánvaló, hogy minden ember beszéde különbözik valamennyire a másiktól, illetve egy-egy ember is másképpen beszél különböző helyzetekben? Balázs és Benkes tankönyvükben a következő választ adják: „Egy magyar nyelv van, de ennek a magyar nyelvnek nagyon sokféle változata létezik. [...] A nyelvváltozat nem önálló nyelv: hiszen alapvetően nem tér el a köznyelvtől, de különféle hangtani, nyelvtani, leginkább azonban szóképzési módosulások figyelhetők meg benne” (Balázs–Benkes 2002: 41–42). Amennyiben ez az „egységes” magyar nyelv jelentősen eltér a mindennapok nyelvhasználatától (a tankönyvek nyelvhasználatához lásd Verécze 2001: 431), úgy a tanulók a nyelvtanórán tanult magyar nyelvet, illetve a mindenkor máskor hallott és használt magyar nyelvet nem azonosítják egymással. Szemléletes példája ennek Bús (2013) előadása, amelynek végén az előadó következőket mondja: „úgy vélem, érdemes

lenne egy CD-mellékletet is készíteni, hogy a diák ne csak a saját magyartanárának a kiejtését ismerje meg, pláne, hogyha valamilyen tájszólásban élő régióban tanulna, hanem egy másik hangot is halljon”. A kijelentés alapján úgy tűnik, mintha „a” magyar nyelvet a magyartanár birtokolná, mintha minden más magyar beszéddel nem mint magyar beszéddel vagy annak „rosszabb” formájával találkozna a tanuló. A kijelentés megalapozottsága mellett szólhatna az az érv, hogy a diák a környezetétől vagy a médiából „kevésbé jó” magyar nyelvet hall. Ebben az esetben viszont feltételeznünk kellene, hogy a műsorvezetők, rádióbemondók nem a „helyes” sztenderd nyelvváltozatban beszélnek – ha viszont ők nem, akkor ki más birtokolja az eszményi magyar nyelvet? Kizárólag a magyartanár? A kijelentés mögött meghúzódó szemléletben látens módon a nyelvjárásokkal szembeni negatív attitűd is jelen van.

A középfokú oktatásban az anyanyelvi mérés-értékelésnek két kiemelt formája van: egyik az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV), amelyen a legjobb tanulók vesznek részt, a másik pedig az érettségi vizsga. A kétszintű érettségi vizsga egyik újdonsága (középszinten), hogy a tanulók a szövegalkotási készséget mérő egységben három feladat közül választhatnak. Nyelvi szempontból különösen az érvelési feladat jelentős, hiszen a gyakorlatban is széles körben hasznosítható képességet igényel. Ugyanakkor a nyelvi norma ebben az esetben is jelen van, hiszen a feladatok többnyire irodalmi szövegre épülnek, az érvelés során pedig kötelezően szépirodalmi példákat kell használni. Az OKTV feladataiban sokkal explicitebb módon jelenik meg a „hagyományos” szemléletmód. Az első forduló feladatai jelentős részében a nyelvi szintek grammatikájához (különösen alaktan, mondattan) kapcsolódó feladatokat kell megoldani, illetve rendre szerepelnek nyelvhelyességi feladatok is. Az alábbiakban az elmúlt évek elérhető feladatlapjaiban szereplő nyelvhelyességi kérdéseket közöljük, nem minden esetben teljes terjedelemben, s ahol ennek jelentősége van, a megoldási javaslatot is²:

(2004/5) 1. Állapítsa meg az alábbi gyermeknyelvi szöszedet (Kenesei István: A nyelv és a nyelvek) segítségével, milyen gondolkodási sajátosság hozza létre ezeket a „hibás” szóalakokat! A jelenség okát a megadott példákkal magyarázza! Főnevek: piszokt ‘pizskot’ [stb.]

² http://www.oktatas.hu/koznevelis/tanulmanyi_versenye/oktv_kereteben/versenyfeladatok_javitasi_utmutatok

(2004/5) 15. Egy konferencián szólaljon fel: Szükség van-e nyelv-művelésre címmel! Legalább négy érvet említsen! Ha ismer ilyen nyelvészeti vitát, utaljon rá kifejtésében!

(2005/6) 12. Lektorálja az alábbi újságszöveget! Javítsa ki a benne levő helyesírási és nyelvhelyességi hibákat!

(2006/7) 2. Javítsa ki az alábbi újságcikk nyelvhelyességi hibáit! Egyértelműen jelölje a hibát, és írja le a helyes megoldást!

A megoldókulcs példákat hoz: elmarasztalásban részesültek – elmarasztalták őket.

(2007/2008) 9. Javítsa ki az alábbi mondatok nyelvhelyességi hibáit!

(2008/2009) 1. Sajátosan tömör a magyar nyelv, az alábbi példák is bizonyítják. Értelmezze a megadott szavakat és szó szerkezeteket, majd elemezze őket alaktanilag! A tetetett és a tettetett szóalakokat alaktanilag nem kell elemeznie. szerettet: szert tetetett(valamire): szerettetett: szeretetet tettetett:

(2008/9) 5. Napjainkban gyakran használunk idegen szavakat, de ezek helyesírása problémát jelenthet – különösen szóösszetételekben. Oldja meg az alábbi feladatokat, és indokolja a megoldást!

(2008/9) A 12. feladatban Balázs Géza egy szövegét kellett elemezni, amelyben többek között a következő is szerepel: „Megőriztünk, és a kor minden kommunikációs szükségletének megfelelő szintre fejlesztettünk egy Európában csaknem páratlan nyelvet, egy igen régi nyelvet.”

(2009/10) 9. A példamondatokban azonos típusú nyelvhelyességi hibát talál. Állapítsa meg a hiba típusát, javítsa ki a hibát, és indokolja javítását!

(2009/10) 13. Kazinczy Ferenc születésének 250. évfordulójára osztályában projektet készítenek. Ön a fő szervező. Adjon címet a projektnek, és vázolja fel társainak elképzelését a megvalósításról!

(2010/11) 11. Írjon egy képzeletbeli párbeszédet, amelyben egy korosztálybeli fiatal figyelmét hívja fel az igényes nyelvhasználatra! Győzze meg beszélgetőpartnerét arról, hogy nyelvhasználatában vannak olyan jelenségek, amelyeket jobb lenne elkerülnie! Hogy miért? Az ön feladata az érvek megfogalmazása. Legyen udvarias és egyértelmű! (5 példát írjon, maximum 1 oldal terjedelemben!)

(2012/13) 6. Írjon egy 5-8 mondatos felszólalást! Illusztrálja felszólalásában egy rövid párbeszéddel, hogy a hatékony kommunikációhoz elengedhetetlen a megfelelő nyelvváltozat kiválasztása!

A bemutatott példákon a nyelvhelyességnek és nyelvművelésnek nem pusztán a fontossága, de magasztossága is tükröződik. A feladatok több esetben is nyelvészetileg nem indokolható megállapításokat tartalmaznak (például a magyar nyelv sajátos tömörsége, a magyar nyelv „különlegességének” eltűlése). A feladatok a sztenderd nyelvváltozatot állítják középpontba. Gyakori feladat még régi magyar szavak vagy kifejezések, illetve „idegen szavak” magyarázata. A feladatlapok tehát alapvetően a sztenderd magyar nyelvi műveltséget mérik, kiegészítve bizonyos nyelv- vagy kultúrtörténeti ismeretekkel.

A NYELV „TÁRSAS” ÉRTELMEZÉSE

A nyelvtudomány történetében jelentős szemléleti változások a hatvanas-hetvenes években történtek. Az élőnyelvi vizsgálatok megindulásával (különösen a labovi szociolingvisztika) a korábban a nyelvről vallott, axiómaként kezelt tételek érvényessége megkérdőjeleződött. A kiteljesedő vizsgálatok elsősorban a nyelvi homogeneitás tételének mondtak ellent, szemléletbeli kiindulóponttá vált a nyelvváltozatok sokszínűsége. A korábbi szemlélet – egyetlen nyelv van és annak különböző változatai – helyébe az a meglátás lépett, amely szerint a nyelv változatossága elsődleges, és ezen nyelvészeti szempontból egyenértékű változatok összessége a nyelv. A sztenderd nyelvváltozat kitüntetett szerepe helyett az érdeklődés középpontjába a vernakuláris nyelvváltozatok vizsgálata került.

Ez a szemléletmód azonban csak részben önálló irányzatként tudott teret nyerni: a nyelvi sokszínűség tétele mellé számos olyan jellegzetesség került, amely a nyelv „hagyományos” megközelítésére jellemző. Számos munkában ez a sajátosan kevert nézőpont jelenik meg, s leginkább ez jellemzi ma az anyanyelv-pedagógiát is (példa erre Antalné 2003). A szociolingvisztika Magyarországon megjelenő formáját Kis (é.n.) magyarszociolingvisztikának nevezi.

A nyelvészeti vizsgálatoknak újabb lendületet a kognitív tudományok fellendülése adott. Ennek eredményeként az egyénen kívül létező nyelv elképzelése mint axióma megszűnt. (Ehhez sajátos módon a „hagyományos” szemléletbe tartozó, Noam Chomsky munkásságával megjelent

generatív grammatika is jelentősen hozzájárult.) A változás lehetőséget adott arra, hogy a nyelvi folyamatokat korszerű (műszeres) vizsgálatok eredményeinek tükrében értelmezzék.

A nyelvről „társas” szemléletben való gondolkodás magyarországi elterjedéséhez elsősorban Sándor Klára munkássága járult hozzá. Nem pusztán a korábban általánosan elfogadott, a „hagyományos” nyelv szemlélet magvát jelentő saussure-i dichotómiák létének cáfolata mellett hozott meggyőző érveket (Sándor 1998), hanem a nyelv alapvető szerepének, eredeti funkcióinak feltárását, a társasnyelvészet meghatározását is elvégezte (Kis 2003). A nyelvi homogeneitás tételét részletesen elemezte Bezeczky a már idézett munkájában. A kognitív nyelvészet és a nyelvtudomány módszertana tekintetében számos újdonságot hozott Szilágyi N. Sándor (1996; 1999; 2004) munkássága. A nyelv „társas”, egészen pontosan „társas-kognitív” szemléletének elméleti hátterét részletesen Fehér Krisztina dolgozta ki. Rámutatott arra, hogy a „hagyományos” szemlélet szabályalapú megközelítése helyett a statisztikai tanulást, az analógiát kell középpontba állítani. A kognitív tudományok eredményeire alapozva meggyőzően érvelt amellett, hogy a nyelvet ne szabályok halmazaként, hanem – konnekcionista keretben – állandóan változó, dinamikus jelenségként szemléljük (Fehér 2008).

A vizsgálatok középpontjába a nyelv közösségi meghatározottsága került, mind társas, mind kognitív nézőpontból. A társas szemléletmód nem azonos a társadalmival. Sándor Aitchison nyomán rámutatott arra, hogy „a nyelv mérsékelten jól alkalmazható egyszerű információk közlésére, de kifejezetten nehézkesen kezeli a térbeliségre, az érzésekre és az érzelmekre vonatkozó leírásokat. Kiemelkedően alkalmas viszont a nyelv arra, hogy társas kapcsolatokat építsünk és tartsunk fenn a segítségével, és hogy befolyásoljunk másokat” (Sándor 2002). A nyelv – közösségtől elválaszthatatlan jellege miatt – identitásjelölő funkcióval bír. Ez azonban a nyelvi megbélyegzés forrása is:

„Mindehhez hozzátehetjük még azt a szociolingvisztikai adatokból származó ismeretet, hogy a nyelv minden megszólaláskor elkerülhetetlenül jelzi csoportidentitásunkat is, és a beszélgetőtársunkhoz való viszonyunkat is. Másként fogalmazva: minden esetben jelzi, hogy melyik csoporthoz tartozunk, és azt is, hogy a csoport hierarchiájában milyen helyet foglalunk el. A nyelvi variabilitásnak ez a tulajdonsága

adaptív a csoportszerveződés szempontjából, mert egyszerre biztosítja a csoportok közötti elszigetelődést és stabilizálja a csoporton belüli hierarchiát. Mindkét következmény a csoportkohézió növelésével jár, és így jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy az emberi csoportok a csoportszelekció szintjére jussanak – ez pedig a kultúrák megsokszorozódásában játszik jelentős szerepet. [...]

Van még egy tulajdonsága a nyelvi variabilitásnak, amely e téma szempontjából is fontos: a variabilitás egyben a nyelvi változás föltétele is. A nyelvváltozatok folytonos változása szintén adaptív, mert jócskán megnehezíti a „kalandorok” dolgát, akik részesedni akarnak a csoportélet előnyeiből, de maguk semmivel sem akarnak hozzájárulni a csoport boldogulásához. A folyton változó, variábilis nyelvet „költségesebb” elsajátítani, és folyamatos jelenlétre van ahhoz is szükség, hogy változásait követni lehessen. Ez viszont azt is jelenti, hogy a csoporttól eltérően beszélők megkülönböztetése, kizárása a csoportból valószínűleg [...] adaptív a csoport szempontjából [...]” (Sándor 2002, az idézetben szereplő hivatkozásokat eltávolítottam: NZ)

A nyelvi megbélyegzés, nyelvi diszkrimináció kutatása tehát nem pusztán a „hagyományos”, normatív nyelvfelfogás eredményeként működő nyelvműveléssel szembeni „ízlésbeli” ellenállásból származik, hanem kutatása szervesen illeszkedik a „társas” megközelítés szemléletmódjába. A nyelvi megbélyegzés abból adódan vált problémává, hogy kölcsönös jellege megszűnt: napjainkban a társadalmi elit nyelvváltozata (sztenderd) felől bélyegzik meg az ettől eltérő nyelvváltozatokat, ugyanakkor fordítva ez a jelenség nem működik (Sándor 2002; Kontra 2005).

A nyelv „társas” felfogásának legfontosabb jellegzetességeit is csak töredékesen és felületesen elemezhattük, ugyanakkor összegeztük a legfontosabb csomópontokat: a homogeneitás helyébe a változatosság, a kar-teziánus felfogás helyébe a kognitív szemlélet, a kommunikatív funkció elsődlegessége helyébe a fatikus funkció elsődlegességének hangsúlyozása lépett. Az érdeklődés középpontjába a nyelv közösségi beágyazottsága került.

A NYELV „TÁRSAS” ÉRTELMEZÉSÉNEK KÖVETKEZMÉNYEI AZ ANYANYELVOKTATÁS SZEMLÉLETÉRE NÉZVE

Mint már említettük, a nyelv „társas” szemléletmódját következetesen érvényesítő anyanyelv-pedagógiai irányzat eddig nem alakult ki, helyette inkább a két eltérő megközelítés keverékéről beszélhetünk. A nyelv „társas” felfogása az anyanyelv-pedagógia tankönyvei közül legteljesebb módon Beregszászi (2012) szakirodalommal gazdagon alátámasztott munkájában jelenik meg. A szemléletmód legfontosabb eleme, hogy a társasnyelvészeti szemléletet „minden nap, valamennyi órán” alkalmazni kell (Beregszászi 2012: 18), tehát valóban „szemlélet” kell legyen, nem pusztán a tananyag egyik eleme. Meglátása szerint tudatosítani kell, hogy minden nyelvváltozatnak megvan a maga szerepe és helye az életben, nem szabad lerombolni az alacsonyabb presztízssű nyelvváltozatokat (Beregszászi 2012: 17). Felcserélő szemlélet helyett tehát a Kontra (2005: 189) által is hangsúlyozott hozzáadó nyelvoktatásra van szükség, azaz a vernakuláris nyelvváltozat mellett, és nem ellenében kell más nyelvváltozatokat (sztenderdet) tanítani. A nyelvváltozatok nyelvészeti egyenértékűsége miatt nincs szükség nyelvművelésre, nyelvhelyességi feladatokra. Helytelen nyelvi formák nincsenek, csupán az adott helyzethez illő (odaillő) vagy nem odaillő kifejezések. Ez a szemlélet csupán akkor lehet sikeres, ha uniformizált oktatás helyett figyelembe vesszük a tanulók nyelvi és nyelvjárási háttérét, hiszen az döntően befolyásolja más nyelvváltozatok tanulhatóságát, illetve más készségeket (például a helyesírást) (Kontra 2005: 181–184; Beregszászi 2012: 47–48). A tanulmányban bemutatott megközelítési módokat az alábbi táblázatban összegezzük.

1. táblázat: A nyelv és nyelvoktatás megközelítési lehetőségei és jellegzetességei

		„hagyományos” szemlélet	„társas” szemlélet
nyelv szemlélet	meghatározó nyelvészeti háttere	a nyelvtudomány kanonizált irányzatai	társasnyelvészet, társas-kognitív nyelvészet
	a nyelv létmódja	az egyénen kívül létezik	a beszélő fejében létezik
	a nyelv alapvető természet	homogén	heterogén (nyelvváltozatok sokszínűsége)
	a nyelv alapvető funkciója	kommunikatív funkció	fatikus funkció – társas kapcsolatok építése és fenntartása, identitásjelzés
	a nyelvelsajátítás módja	algebrai tanulás, szabályok	statisztikai tanulás, analógia
	kitüntetett nyelvváltozat	sztenderd	vernakuláris
	nyelvfilozófiai háttere	privátnyelv-szemlélet	nemprivátnyelv-szemlélet
nyelvoktatás szemlélete	központi eleme	grammatika, nyelvhelyesség	kommunikációközpontú
	meghatározó célja	a sztenderd magas szintű használatának megtanítása	mindennapokban alkalmazható szituatív nyelvhasználat; a nyelvi sokszínűség tudatosítása; nyelvi diszkrimináció csökkentése
	alapvető módszere	felcserélő	hozzáadó
	alapvető szemléletmódja	előíró (preskriptív) és leíró (deskriptív)	deskriptív
	nyelvhelyességhez való viszonya	helyes és helytelen nyelvi formák	odaillő és nem odaillő nyelvi formák
	nyelvműveléshez való viszonya	támogató, fontos a nyelvhelyesség	elutasítja a nyelvművelést
	a nyelv társas meghatározottságának tudatosítása	a tananyag egy része	minden tanórán jelenjen meg
	nyelvjárásokhoz való viszonya	nyelvjárások mellőzése	nyelvjárások és nyelvjárási háttér figyelembe vétele

A tanulók eredményességét nyelvi szempontból akkor növelhetjük, ha az anyanyelvi nevelés eredményeként valós helyzetekben magas szinten használható készségeket fejlesztünk. Alapvetően két kulcsfontosságú területet jelölünk meg: egyrészt az érvelést, másrészt az információs technológiák

fejlődéséből adódó változásokhoz való alkalmazkodást. A nyelv „társas” szemléletű oktatásával ugyanakkor más kompetenciák fejlesztéséhez is hozzájárulhatunk: a nyelvi sokféleség és nyelvi tolerancia hangsúlyozásával az interkulturális kompetenciát, a nyelvről, nyelvváltozatokról (így a kisebbségi nyelvhasználat) való tudatos gondolkodás elősegítése révén a kulturális és állampolgári tudatosságot is fejleszthetjük.

A nyelvi kompetenciák kérdésköre az eredményesség-mérés kiemelt területe. A felsőoktatási eredményesség szempontjából a mérőeszközök többsége tartalmaz nyelvi jellegű feladatokat (ezen mérőeszközöket áttekinti Kiss 2010). Napjainkban kurrens mérőeszköznek számít a Collegiate Learning Assessment (CLA) teszt (cae.org), amelynek középpontjában valamilyen kérdés, probléma vagy konfliktus áll (Performance Task). Az elérhető értékelési íven³ látható szempontok alapján elsősorban az árnyalt, pontos, logikus, sok szempontra kiterjedő, megfelelő érvekkel alátámasztott, alternatívákat is elemző megoldást várnak, tehát a retorikai ismereteknek kiemelt szerep jut. Az OECD által kidolgozott AHELO Feasibility Study⁴ is részben a CLA-ra épül. A tesztek közös sajátossága, hogy valós helyzetekben alkalmazható tudást mérnek. Másik jellegzetessége a vizsgálatoknak (CLA, AHELO, a közoktatás tekintetében a PISA), hogy multimedialis szövegekkel dolgoznak.

A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy ebben a tekintetben az OKTV feladatai között is található olyan (bár nem nagy számban), amelyben a retorikai tudás gyakorlati jelentőséggel bír, és a feladat életszerű:

(2009/10) 10. Mi a baj ezekkel az érvekkel? a) A barátomban nem lehet bízni, mert teljesen megbízhatatlan fráter. [...]

Megoldás: Önmagába visszatérő érv. Az érv állítását nem támasztja alá semmi, pusztán megismétli az érvet.

b) Az alacsony születésszámnak az egyetlen oka a szegénység. [...]

Megoldás: Hamis ok-okozat. Leegyszerűsített megoldás. Egy-egy jelenség mögött bonyolultabb összefüggések vannak; összetett okok következménye.

c) Kit érdekel, hogy mit szónokol? Nem elég, hogy kétszer elvált, még bagózik is! [...]

³ http://cae.org/images/uploads/pdf/CLA_Plus_Scoring_Rubric.pdf

⁴ http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm#What_is_AHELO

Megoldás: Személyeskedés. Ha valakinek nem az érveit vagy tetteit vesszük figyelembe a vitában, hanem aszerint ítélkezünk, hogy a személye szimpatikus-e vagy sem.

(2009/10) 12. A) A vizuális meggyőzésnek milyen retorikai alakzatát fedezheti fel az alábbi képen? Mi a kép üzenete?

A 10. feladatban a mindennapokban hasznosítható tudást mérnek. Mivel számos reklám, hirdetés stb. tartalmaz szándékoltan hibás érveket, rendkívül fontos, hogy a tanuló tudatosítsa, hogy ezek nem valódi érvek. (A manipuláció kivédéséhez nem elegendő az az „érzés”, hogy valamit esetleg hibásnak gondolunk, ismerni kell annak formáját.) A 12. feladatban egy képet kell értelmezni retorikai szempontból, amely szintén túlmutat az iskolai retorika megszokott szerepkörén. Az ilyen és ehhez hasonló készségek fejlesztése rendkívül fontos lenne, hiszen jelentőségüket nemzetközi képességmérő tesztekben való jelenlétük is igazolja.

Az információs társadalom újabb kihívásai (Gülseçen et al. 2013) között szerepel a hiteles információk kiválasztásának, a redundáns és alacsony értékű információk („information pollution”) közti szelektálásnak, az információk gyors és érdemi feldolgozásának képessége.

Az anyanyelvi nevelés akkor lehet sikeres, ha a korábbi „hagyományos” szemléleten alapuló megközelítés helyett a nyelv „társas” meghatározottságát veszi figyelembe, és erre, illetve a nyelvi nevelés aktuális kihívásaira alapoz. A valódi törésvonal nem az ismeretek és képességek kettőssége mentén húzódik: a „társas” szemléletben a képességek fejlesztése, a szemléletformálás meghatározó. Az anyanyelvi tantárgypedagógiának elemzések, empirikus vizsgálatok segítségével mérlegelnie kell, melyek azok az ismeretek, amelyek ehhez a célhoz hozzájárulnak. Fel kell mérnie, mennyi ismeretet nyújtson a nyelv szerkezetéről, milyen kategóriákkal éljen ahhoz, hogy gyakorlatban jól hasznosítható tudást adjon. (Tekintettel arra, hogy a „társas” szemléletű anyanyelvoktatásnak nem alakult még ki megfelelő fogalomkészlete, az érthetőség kedvéért az előbbi problémát szűken értelmezve megfogalmazzuk a „hagyományos” szemléletnek megfelelően is: Mennyi grammatikai tudás szükséges ahhoz – ha szükséges egyáltalán –, hogy elősegítsük a hatékony szövegértést és szövegalkotást?)

TANÁRKÉPZÉS ÉS ANYANYELV

Írásunk bevezetőjében megállapítottuk, hogy az anyanyelvoktatás szemléletének változásához elengedhetetlen a leendő tanárok képzése. A konstruktivista pedagógia rámutatott arra, hogy a tanárjelöltek felfogását (is) rendkívül nehéz megváltoztatni, mivel az egyetemen szerzett tudás (szemlélet) rendszerint nem írja felül a saját iskolai élményeik során szerzett tudást (szemléletet) (Wubbels 2005). Csak akkor lehet sikeres egy ilyen jellegű kezdeményezés, ha feltárjuk a tanárjelöltek anyanyelvről vallott nézeteit, és megtaláljuk azon csomópontokat, amelyeken keresztül a szemléletformálás lehetséges.

Jelen tanulmányban ismertetjük egy ilyen feltáró jellegű kutatás néhány részeredményét. A vizsgálatot 2013 tavaszán végeztük papíralapú, de EvaSys rendszerrel elektronikusan feldolgozott kérdőívek segítségével. Ennek keretében kísérletet tettünk a Debreceni Egyetemen tanuló tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek feltárására. A mintavételi keret 660 fő volt, a megkérdezettek közül a hallgatók negyede, 166 fő jutott vissza értékelhető kérdőívet. A minta a nemek megoszlása (nő/férfi), valamint a szakok szerint (BTK-s/TTK-s tanári szakon tanuló) szempontjából reprezentatív. A vizsgálat keretében anyanyelvvel kapcsolatos állításokat tettünk, és a válaszadók ezen állításokkal való egyetértésüket négyfokú skálán jelölhették meg (1=egyáltalán nem, 2=inkább nem, 3=inkább igen, 4=teljes mértékben). Terjedelmi okokból a mutatószámokat nem, csak a vizsgálat legfontosabb, a téma szempontjából releváns megállapításait összegezzük.

Feltételeztük, hogy a hallgatók szemléletében a „hagyományos” megközelítés elemei dominánsak, s ez igazolták az eredmények is. Általánosságban is igaz, hogy a hallgatók kiemelt szerepet tulajdonítanak a sztenderd nyelvváltozatnak, amelyhez a nők több állítás tekintetében is szignifikánsan jobban ragaszkodnak. Rendkívül magasnak mutatkozott a nyelvművelés támogatottsága Ebben a kérdésben szignifikáns ($p = 0,041$) eltérést mutattak a BTK-s és TTK-s hallgatók. A bölcsésztanár-szakosok által a négyfokú skálán adott átlagos érték 3,17, a természettudományi tanárszakon hallgatók esetén átlagosan 3,48. Mindez kettős tanulssággal szolgál: egyrészt igazolja, hogy az anyanyelvi szemléletformálásra nem csak a leendő magyar szakos tanárok körében van szükség, másrészt maga az érték rendkívül magas (az „inkább igen” és „teljes mértékben” közti tartományban helyezkedik el). Eltérés mutatkozik azon hallgatók között is, akik már rendelkeznek tanítási

tapasztalattal, illetve akik még nem (a mikrotanítás nem számít tanítási tapasztalatnak). A tapasztalattal már rendelkezők szignifikánsan felértékelik az anyanyelv irodalmi változatának fontosságát az iskolai környezetben, illetve elutasítóbbak egy nyelvjárásban beszélő tanárral szemben. Ebből következően amennyiben formálni kívánjuk a leendő tanárok anyanyelv-szemléletét, számítanunk kell arra, hogy az iskola „tradicionális” közege visszatartó erőként hat majd.

ÖSSZEGZÉS HELYETT

Tanulmányunkban kísérletet tettünk arra, hogy meghatározzuk egy átfogó, szélesen értelmezett anyanyelvi tantárgypedagógia legfontosabb szemléleti kérdéseit, illetve megfogalmazzuk feladatait a tanárképzés területén. Tekintettel arra, hogy a vizsgálódás számos területre kiterjedő, átfogó elemzést kívánt nyújtani, nem törekedhetett az egyes jelenségek és állítások részletes magyarázatára, így minden elemében hagy maga után nyitott kérdéseket. Mivel szemléletmódok bemutatására törekedtünk, ezek érdemi átgondolása és megfontolása lehetetlen pusztán jelen tanulmány alapján, tehát nagyobb mértékben megkívánja az idézett szakirodalomban való további tájékozódást. Ennek ellenére a közölt felvetések reményeink szerint azok továbbgondolására ösztönöznek.

IRODALOM

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127(4), 407–427.
- B. NAGY Ágnes (2005): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Pécs, Iskolakultúra. 37–79.
- BALÁZS Géza – BENKES Zsuzsa (2002): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szak-középiskolák 10. évfolyama számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÉKÉS Vera (1997): *A hiányzó paradigma*. Debrecen, Latin Betűk.
- BENCZIK Vilmos (szerk.)(2008): *Új utak az anyanyelvi nevelésben és pedagógusképzésben*. Budapest: Trezor.

- BEREGSZÁSZI Anikó (2012): *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- BEZECZKY Gábor (2002): *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BICSKEINÉ ZSULÁN Julianna (1999): *A középiskolai anyanyelvi tantárgy-pedagógia vázlata*. Szeged, JATEPress.
- BÚS Enikő (2013). *Egy 9. osztályos nyelvtan tankönyv tanulhatóságának vizsgálata*. <http://www.youtube.com/watch?v=49uC9wfvj5o> Letöltés: 2014.04.06.
- CSERESNYÉSI László (2009): Még egyszer a kútról és a békáról. *Magyar Nyelv*, CV(4), 401–410.
- É. Kiss Katalin (1999): Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.), *Új magyar nyelvtan*, Budapest, Osiris Kiadó. 17–86.
- FEHÉR Krisztina (2004): Paradigmák kölcsönhatása az újgrammatikus nyelvkoncepcióban (A magyar történeti személynévkutatás a 20. század elején). *Magyar Nyelvjárások*, 42, 5–32.
- FEHÉR Krisztina (2008): Grammatika és hangsorminta. *Magyar Nyelvjárások*, 46, 21–54.
- FEHÉR Krisztina (2012): Nyelv és gondolkodás a paradigmák átfedő rendszerében. *Számítógépes Nyelvészet*, 2012. 03. 19. (= Doktori szigorlati tézisek. Debrecen). <http://szamitogepesnyelvessel.blogspot.hu/2012/03/nyelv-es-gondolkodas-paradigmak-atfedo.html>
- FÓRIS-FERENCZI Rita (2007): *Anyanyelv-pedagógia. Kísérlet az elmélet(ek) és a gyakorlat egybehangolására*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- FÜLÖP Lajos (1989): *Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- GÜLSEÇEN, Sevinç – ÇELİK, Serra – ÖZDEMİR, Şebnem – UĞRAŞ, Tuba – ÖZCAN, Mustafa (2013): Education in smart cities. In: GALLOVÁ, Mária – GUNČAGA, Ján – CHANASOVÁ, Zuzana – Chovancová, Michaela Moldová (Eds.) *New Challenges in Education*, Ružomberok, Verbum. 118–139.
- H. TÓTH Imre (1996): *A nyelvtudomány története a XX. század elejéig*. Szombathely, Savaria University Press Alapítvány.
- KÁNTOR Gyöngyi (2005): Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: B. Nagy, Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*, Pécs, Iskolakultúra. 110–115.

- KIS Tamás (é.n.): *Szubjektív vázlatpontok egy kis magyarszociolingvisztika-történethez*. <http://web.unideb.hu/~tkis/sl/szltort.htm> Letöltés: 2014.01.31.
- KIS Tamás (2003): *Az evolúciós gondolkodás a nyelvészetben (Összefoglaló áttekintés)*. <http://mnytud.arts.klte.hu/tananyag/nyelvkialak/dab-ea.htm> Letöltés: 2014.01.31.
- KISS Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KISS Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In Kiss Paszkál (Ed.), *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciák a felsőoktatásban*, h.n.: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 15–24.
- KONTRA Miklós (2005): Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In Gábrity Molnár Irén – Mirmics Zsuzsa (Eds.), *Közérzeti barangoló*, Szabadka, MTT. 175–202.
- LENGYEL Klára (2000): Nyelv, nyelvtan, grammatika. In Keszler Borbála (Ed.), *Magyar grammatika* (23), Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAGY J. József (1998): *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- NAHALKA István (2003): A tanulás. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 103–136.
- RÓNAI Béla – TERESTYÉNI Ferenc (1959): *A magyar nyelvtanítás módszertanának vázlata*. Budapest, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat.
- SÁNDOR Klára (1998): Amiért a szinkrón elemzés foszladozik. In: Sándor Klára (szerk.), *Nyelvi változó – nyelvi változás*, Szeged, Juhász Gyula F. K. 57–84.
- SÁNDOR Klára (1999): A megtalált paradigma. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1999.(4–5), 595–606.
- SÁNDOR Klára (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: *az emberek nyelvhasználata*. <http://web.unideb.hu/~tkis/bastya.htm> Letöltés: 2014.02.20.
- SÁNDOR Klára (2002): A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In Nyíri Kristóf (szerk.), *Mobilközösség – mobilmegismerés: Tanulmányok*. Budapest, MTA Filozófiai Kutatóintézete. 67–78.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest, Gondolat.
- SZABÓ László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető.
- SZEMERE Gyula (1971): *A magyar nyelvtan tanítása*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- SZILÁGYI N. Sándor (2000): *Világunk, a nyelv*. Budapest, Osiris Kiadó.
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.
- SZILÁGYI N. Sándor (1999): A szent mókusz, avagy a módszer buktatói. In: Pozsgai P. (szerk.), *Tűzcsiholó. Írások a 90 éves Lükő Gábor tiszteletére*, Budapest, Táton. 345–365.
- SZILÁGYI N. Sándor (2004): *Elmélet és módszer a nyelvészetben*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- TOMPA József (1961): Bevezetés. In: Tompa József (szerk.), *A mai magyar nyelv rendszere*, Budapest, Akadémiai Kiadó. 7–56.
- TÓTH Zoltán – PUSZTAI Gabriella – CHRAPPÁN Magdolna – Kovács Edina (2011): Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. *Mediárium*, V(3), 72–79.
- TRUDGILL, Peter (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged, JGYTF Kiadó.
- VERÉCZE Viktória (2001). Nyelvtanítás társas-kognitív nyelvészeti alapon. (Szemantikafejezet középiskolásoknak). In: Pete László (Ed.) *Juvenilia IV. (Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája)*, Debrecen, 429–441.
- WUBBELS, Theo (2005): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk.), *Didaktika szöveggyűjtemény*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 230–235.